



TITLE:

カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点: アクティブ・ラーニングの検討に向けて

AUTHOR(S):

溝上, 慎一

CITATION:

溝上, 慎一. カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点: アクティブ・ラーニングの検討に向けて. 京都大学高等教育研究 2006, 12: 153-162

ISSUE DATE:

2006-12-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/54176>

RIGHT:

カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点

—アクティブ・ラーニングの検討に向けて—

溝 上 慎 一

(京都大学高等教育研究開発推進センター)

Arrangement of Curriculum Concepts and Points to View the Curriculum: Toward Consideration of Active Learning

Shinichi Mizokami

(Center for the Promotion of Excellence in Higher Education, Kyoto University)

Summary

The curriculum represents how the university and faculty would develop students as an organization, through their educational intentions and teaching plans. However, little has been discussed on curricula in higher education as a whole. The tendency would increase if the perspectives of student experience and development are included. Under these circumstances, this article surveyed curriculum concepts across the range of theories of curricula in primary and secondary education. As a result, it was clarified that children implicitly learn more than what is explicitly taught to them (i.e., hidden curriculum), and in primary and secondary education, the curricula had been conceptualized and developed with the children's learning experiences taken into consideration. Furthermore, curricula components were introduced on how we should view the curricula. Based on these, the structure of the curriculum called "The evolving program for Science Education" by the Faculty of Sciences at Osaka University was analyzed. The multi-dimensional perspectives were considered significant in order to understand some curricula structures.

キーワード：大学教育、アクティブ・ラーニング、カリキュラム、ヒドゥン・カリキュラム

Keywords: higher education, active learning, curriculum, hidden curriculum

第1節 学生を育てる大学教育

戦後の大学教育改革を見てきた寺崎(1999)によれば、大学教員がかつてよりもっており、戦後の大学教育改革の足枷の一つともなっていた伝統的教育意識(授業とは「個人的な研究の自由に裏づけられた自己の専門研究の成果を学生の前にプロフェス〔陳述〕することだ、という考え方」)は、学生運動、大学の大衆化を経て1980年代以降には、ずいぶん薄らいだ。そして、1991年の大学設置基準の改訂、いわゆる大綱化における教育内容の改善・改革をさまざまな側面から謳う総合施策(館、2004)にもとづいて、大学は、少子化にともなう経営問題、バブル経済の崩壊にともなう学生の就職事情の悪化などの外的要因にもさらされながら、よりいっそう教育に重点をおくようになった。

しかし、教育に重点をおくようになることと、その取り組みが学生をある明確な理念にもとづいて育てるようになることとは、また別のことである。とりわけ多くの大学はしっかりと教育をやってこなかった経緯があるし、多くの学生は大学時代勉強を熱心にしてこなかったわけであるから、まずはその部分の「改善 improvement」に着手していこうとするところに、90年代以降の教育改革のダイナミックスがあったと考えるべきである。それは具体的にいえば、大学教育・授業を取り巻くさまざまな周辺整備(たとえば、学生による授業評価、ファカルティ・ディベロップメント、GPAによる厳格な成績評価、キャップ制の導入など)を徹底化しておこない、「学生をしっかり勉強させる」「学

生がわかるような授業をする」というものであった。授業への出席率の上昇を見ればわかるように、少なくとも学生の授業参加においてはその成果が現れているとも見て取れる（溝上、2004；武内、2005；武内・浜島・大島、2005）。まさに、田中（2003）のいう「学校化」¹⁾が進んでいるといえる。

改善としての教育環境の整備が良かれ悪しかれ一定程度落ちついてくると、ないしは一定年度の年数が経過してくると、気になってくるのは、いま大学や学部が学生をどのように育てようとしているのか、という積極的な「改革reform」である。

「学生を育てる」営みには、国家・行政的なもの、組織的なもの（たとえば大学や学部など）、個人的なもの（たとえば授業）といったように、改革主体の違いによってさまざまなレベルが存在するが、本稿では組織的なレベルに限定して問題を考えてみたい。教員個人のレベルで見ると、ユニークな取り組みがさまざまに展開していて、それはそれで興味が惹かれるが、筆者の基本的スタンスとしては、まず組織全体として学生をどう育てようとしているかの理念、その施策を教育改革のゴールとして重視したい。教員個人の意欲的、自発的取り組みは重要であることは言うまでもないが、それに依存しすぎると、そうした教員のいない組織はせいぜい問題が少なくなるように、否定次元を否定する程度の取り組みしかおこなわない改善組織にとどまってしまう。学生は組織全体で責任を負って育てられなければならない。また、教員個人の意欲的、自発的取り組みに依存しすぎるもう一つの問題点は、残念ながら一人ないし少数の教員の努力で育てられる学生の能力や態度には限界があることである。多くの教員の取り組みがある理念にもとづいてなされ、それら一つ一つが有機的に連関をもって全体として結実してこそ、学生の能力や態度は総合的に開発されるというものである。学生を育てる営みは、根本的に組織的な営みとしてなされなければならないというのが筆者の基本的考えである。

第2節 理念が表れるカリキュラム空間—本稿の目的—

大学や学部が組織として学生をどのように育てようとしているかを見るなら、カリキュラムを見るのがいちばんいい。それは、大学・学部総体の教育意思と指導計画の表明こそがカリキュラムだからである（田中、1997；寺崎、1999）。

周知のとおり、1991年の大学設置基準の大綱化の柱の一つは、「一般教育科目」「外国語科目」「保健体育科目」「専門教育科目」といった科目区分の撤廃にあった。「教育課程」という用語がこの改訂においてはじめて登場し（寺崎、2001）²⁾、ほとんどの大学は教養部を廃止し、設置認可行政の規制を大幅に脱して、各自の教育意志を表現した（後にいう）学士課程教育カリキュラムを自主的に編成できるようになった（清水、1998も参照）。こういう背景から、独自に編成される大学や学部のカリキュラムを見れば、おおかたその大学や学部が何に力点をおいて学生を育てようとしているかがわかるのである。

例として、大阪大学理学部の「進化する理学教育プログラム」³⁾を見てみよう。「進化する理学教育プログラム」は、文部科学省の特色ある大学教育支援プログラム（特色GP）で平成16年度に採択された大阪大学理学部の新しいカリキュラムである。その理念は、自分の専門とは直接関係しない「将来役に立たないかもしれない」ことを理学部1年生全員に必修として学ばせ、自然科学者としてもつべき視野の広さを養おうとするものである。「数学科の学生にもマウスの解剖を強制することが適当か」といった議論もおこなわれて、全教員の合意を取り付けていったこの取り組みの理念は、全学共通教育科目に含まれる専門基礎教育科目の理学部コア科目に強く現れている。以下の文章は、コア科目の理念を説明したものからの抜粋である。

「私は因数分解は習ったが、今は出来ない。これまで必要としなかったので出来なくなってしまった。しかし、必要ないのだから出来なくても困らない。これからは、因数分解を学ぶ人と学ばない人がいて良い。このように、日本や米国の教育はますます多様になるだろう。」

このような趣旨の発言が、先日開催された教育シンポジウムにおいて、ある教育学者によってなされました。このような考えは、現在教育行政を担っている人々の多くが持っているものだと思います。大阪大学理学部のカリキュラムは、これとは正反対の考えを持って、2年前に全面改訂されました。自分の専門とは直接関係しない「将来役に立たないかも知れない」ことを理学部1年生全員が必修として学び、自然科学者として持つべき視野

の広さを養おうとするものです。

（途中略）

皆さんは高等学校では「入試に必要なもののみ勉強する」という態度をとりませんでしたか。大学における教養教育でも、学生が学びたいものを自由に選択する、いわゆる「カフェテリア方式」の教育が主流となっています。「いやなことはやらなくても良い」という考えは学生の自主性を重んじているように見えます。しかし、自然科学者として最低限身につけておくべきことを若いときに学ばなければ、広い視野に立って物事を考えることが難しくなることに注意して下さい。皆さんは因数分解のやり方や、その合理的な考え方を理解出来るでしょうが、もう少し高度なことや、自分の専門に遠いことは「自分には必要ない」と思っていないですか。生物学の最前線では化学や物理の素養を必要としているにもかかわらず「自分には必要ない」と判断したために後で困る例を多く見かけます。これからは、ますます自然科学全体を見通す知識に裏付けられたスケールの大きな研究が重要になると考えられます。優れた能力を持って大阪大学理学部に入学した皆さんが生き生きと学び、この国の文化を発展させることができる人材に育って欲しいと願って、カリキュラムを全面的に変えようという動きが教員の間で起こりました。そして、3年間の議論を経て「理学ミニマムカリキュラム」という概念が生み出されました。

（大阪大学理学部 進化する理学教育プログラム HP「コア科目って何？」より、下線部は筆者による）

大阪大学理学部の新しいカリキュラムには、理学部生が学科（数学、物理学、化学、生物学）所属に関係なく、満遍なく自然科学の基礎知識を学ぶことを強要する理念が込められている。それは、大阪大学理学部がその所属学生にどのように育って欲しいかを明言化し、それをカリキュラムとして具現化した見事な一例である。カリキュラムに大学や学部がどのような学生を育てようとしているかが反映されているかを知るには、きわめてわかりやすい。

筆者が理解する限りでは、進化する理学教育プログラムの根幹はこのコア科目の理念にあるが、必修科目で学生を縛るだけではない抜け道はしっかりと設けられているので、その点は補足しておく。それは、数学、物理学、化学、生物学各学科・研究室単位でおこなわれる「木曜企画」という授業科目である。コア科目をはじめとする多くの授業が知識伝達・理解を主とする一般の講義型の授業であるとすれば、木曜企画の授業は、各学科・研究室単位でおこなわれる少人数の授業である。そこでは、専門書や英語論文を輪読したり、実験をしたり、先端の学術講演へ参加したりと、講義型の授業では味わえない少人数教育の特徴——教員—学生、学生同士の相互交流、議論、研究室の雰囲気を経験すること、など——が盛り込まれている。知識の一方的な伝達をかたく枠づけていく部分（定食方式）と、枠から自由に抜けることを促す部分（木曜企画）とがバランスよくカリキュラム上に設けられており、総じて、大学や学部がどのような学生を育てようとしているかを、カリキュラムにどのように反映させているかを知る好例となっている。

しかし、これだけわかりやすい理念がカリキュラムとして具現化される場合でも、実は私たち大学教育研究者は、このカリキュラムを見ていく理論的視点をあまりもっていないことに気づかされる。つまり、学生の好き嫌いにまかせてカフェテリア方式で食事をさせていると、学生は将来自然科学者として力強くやっていく上でのバランスを欠くことになるから、定食方式にして、提供する食事は何でもバランスよく食べさせる、という理学部の考えそれ自体は十分理解できる⁴⁾。しかしその考えが、カリキュラム編成上の視点としていろいろあるうち、どのような視点に重点をおいたものなのか、そういうカリキュラム問題を理論的に見ていく視点が、大学教育研究の世界ではかなり弱いと考えられるのである。本稿の目的は、まずカリキュラム概念を整理し、次いで、あるカリキュラムを見るとき視点を提示することにある。そして、筆者が関心を寄せている学生のアクティブ・ラーニングが、こうしたカリキュラム論とどのように関係をもち、現代の諸改革にどのような示唆や課題を与えることができるかを検討するのが、別稿（溝上、2007）での目的である。

第3節 カリキュラム論の整理

まず、「カリキュラム」概念を整理するところから始めたい。筆者は、「カリキュラムを見れば学生の何を育てようとしているかがわかる」と前節で簡単に述べてしまったが、実はそこでの「カリキュラム」という用語がけっこうくせもので、真面目に考えるとその定義づけがなかなか難しいことがわかってくる。しかも、学生の成長を考慮した

カリキュラムという話をしようとする、いっそう難しさの程度が増す。

本節では「カリキュラム」概念の定義を、初等・中等教育⁵⁾でのカリキュラム研究まで拡げて検討し、その上でカリキュラムをどう見るかという問題を議論することとしたい。

(1)カリキュラム概念の定義 (その1)

“Oxford English Dictionary” (第2版、1989年)によれば、英語の“curriculum”の語源は、ラテン語の同形“curriculum”である。この語はもともと、ローマの戦陣で馬によって牽かれる二輪戦車 (chariot) のことを意味した。これが転じて、広場の競争路 (race course) を意味するものとなった (寺崎、1999)。しかし、このような「競争路」を意味するカリキュラムは、教育用語としてはいつ頃から用いられるようになったのだろうか。

Hamilton (1989)によれば、教育で今日用いられる「カリキュラム」が最初に用いられたのは、歴史的にもっとも先行した教育段階である大学 (高等教育)の方で、それは16世紀のオランダのライデン大学、スコットランドのグラスゴー大学に認められる。たとえばグラスゴー大学では、卒業時の教授許可証明のなかでカリキュラムに相当する“curriculo”が用いられている。カリキュラムとは、各学生がそれに沿って進んでいかなければならない複数年の全課程に関連したものであり、またその修了を示すものであった。つまり、教育課程の順序・期間・完了を秩序づけ統制するものとしてこの言葉は登場したのである (cf. 松下、2003)。

「カリキュラム」とはまず、想定される授業科目の領域構成、授業で教えられる知識・技能構成、それらを含めての全体的な教育計画のことを指していると定義される。それは、明示的 (manifest) なものであって、Kearney & Cook (1960)が「学習者が学校の指導のもとにもつところのあらゆる経験」(p.358)⁶⁾、Musgrave (1965/1979)が「公的な教育機関である学校によって意図的に組織化された学習経験」(p.193)というカリキュラムの定義に相当するものである。これを以下「教育計画としてのカリキュラム」と呼ぼう (佐藤、1996)。

(2)カリキュラム概念の定義 (その2)

しかし、初等・中等教育でのカリキュラム論では、子どもの学習経験から逆に考えて、もっと広い意味でカリキュラムを定義することが多くなっている。たとえば、恒吉 (1992)の報告する小学校の日米比較の研究を見てみよう。

彼女によれば、アメリカの小学校 (中流階級の白人を主とする学校) は日本の小学校に比べ、はるかに個人の違いに対応することを目的とした個別化された指導が進んでいる。ニューヨーク郊外のある小学校を例にとれば、能力別指導はもとより、補償教育、ギフテッド教育、パイリンガル教育、コンピュータ教育などの指導の個別化がはかられている。もちろん、それに対応するべく教師陣の分業化が進んでおり、担任以外の教師が専門に応じて子どもたちを教育している。一日中クラスの生徒全員が一緒になって同じ授業を受けるのではなく、ある子どもはこの時限は (コンピュータ教育の) ○○の教室、別の子どもは (補償教育の) △△の教室といったように、教室間、教師間を移動することが珍しくない。日本の小学校であれば、能力別指導がある場合でもそれはある単元に限定して授業の一部、しかもきわめて慎重に注意を払いながらなされるし、コンピュータ教育をおこなうならクラス全員でおこなわれることが一般的である。能力不平等観にもとづくギフテッド教育などおおよそ日本では考えられないし、子どもへの個別指導に応じた教師の分業化は、若干の例外を除いて一般的には存在しない。

この例を通して私たちが理解するのは、たとえ知識内容では同じ算数や国語を教えるとしても、教育計画としてのカリキュラム構成は、知識内容を通して子どものどのような能力、態度、考え方、行動様式、規範、価値観を育てようとするかという教育観にかなりの程度依存して多様になる、ということである。恒吉の研究であれば、それが日米の文化的差異ということになる。このように、(教育計画としての)カリキュラム概念を、子どもが計画された以上のものを暗に学習していることに注目しながら拡張していくところに、「ヒドゥン・カリキュラム hidden curriculum」⁷⁾という概念の登場するゆえんがある。

ヒドゥン・カリキュラムを概念としてはじめて提唱したのは、Jackson (1968)であるとされる。彼は、教室での学級生活に適應する仕方＝暗黙のルールが発見という文脈において、この用語を使用している。教育計画としてのカリキュラムを支障なく運用するためにも、このある種の合意システムが教室内に成立していなければならない。それはJacksonによれば、「仲間 crowds」「賞賛 praise」「権力 power」という3つの概念で説明されるもので、すなわち、他

人からのまなごしを大切に仲間とともに行動すること、他人の（とりわけ教師の）評価を受け入れること、権威が存在していることを意識すること、規則に従うことができること、などがそれらに相当する（LeCompte, 1978; Pollard, 1980 も参照）。こうした隠れたルールや力は、教師の意図に沿って学ぶこともあれば、環境や人間関係から無自覚的に学ぶこともある（Giroux, 1978 も参照）。

当然、学級生活におけるルールや力は当該社会のさまざまな制度、それを支える価値、信念、イデオロギーに支えられ、かつ縛られているもので、学校に存在するあらゆる行為、事柄（教師という権威者、教師—生徒との関係、生徒同士の人間関係、集団行動、科目を支える前提文化、採点行為、整理するという官僚主義的行為など）が社会の縮図を示すといっても過言ではない（Whitty & Young eds., 1976）。それゆえ、問題なく学校生活を過ごせるとき、われわれはそれを「（当該社会への）社会化 socialization」と呼ぶわけである（Apple, 1979）。それが極端に問題となるとどうなるかは、Illich（1971）の有名な「脱学校 deschooling」論の背景を見るとよくわかる。Illich の問題意識は、たとえばニューヨーク市に住むプエルト・リコ系の移住民に対するニューヨーク市民の生活、教育、福祉などに関する対応が、かえって彼らの生活を悪化させている、ということにあった。アメリカに住みながら英語を話さずスペイン語を話し、プエルト・リコの文化や生活様式をそのまま維持している彼らにとって、ニューヨーク市民の対応はいかなるものも、（ニューヨーク市民が自覚する・しないに関わらず）彼らの価値、信念、イデオロギーを強要する同化政策でしかなかった。対立する価値、信念、イデオロギーの注入は学校という場でもっとも露骨に現れ（Bourdieu & Passeron, 1970）、彼はこのテーマを明らかにするためにヒドゥン・カリキュラムを分析するのであった。

もっとも、小野（1978）が批判するように、ヒドゥン・カリキュラムを概念化したのは Jackson（1968）であって、経験的には Rousseau の生きた18世紀、産業革命時代19世紀初頭から理解されていたものである。ヒドゥン・カリキュラムの研究で参照されることはあまりないが、たとえばイギリスの織物業とその工場システムにまつわるさまざまな側面を研究した Ure（1861）を見ればよくわかる。

産業革命の進展にともなって、労働の場が田畑や家庭（家内工業）から工場へと移されていく。Ure は、工場で働く有能な工員となるために、子どもたちに教育が必要であることを説く。Ure の観察によれば、啓蒙された経営者は学校を設立し、工場で働く子どもたちに教育を提供していた。そこでは、たとえば仕事が終わった夜週3回、読み・書き・算といった授業がおこなわれていた。その子どもたちを見て Ure が驚くのは、彼らの澄んだ、生き生きとした目であった。知識を学ぶことを、そしてそれを自分の力で獲得していく重要性を彼らは知っており、それが工員としての働き方に影響を及ぼしているのであった。

教育の効果は工場での労働のしかたに影響を及ぼすだけでなく、日常の過ごし方にも影響を及ぼしていた。それは、たとえばちょっとした集会などに、教育を十分に受けている子ども（工場労働者）とそうでない子ども（工場労働者の場合もあるし、農家の子どもの場合もある）が一同会すると一目瞭然であった。つまり、教育を十分に受けていない子どもはいつも疲れ切っており、学ぶことに意欲を示さない。しかし、教育を十分に受けている子どもは、そうでない子どもよりもはるかに意欲があり、知性を示していたのである。

働くための知識・技能は工場で身につけているはずの子どもがなぜ、それとは別に教育を受ける必要があったのか。それは、彼らが教育を通して、(1)時間を厳守すること、(2)ルールや規範、監督の言ったことを理解しそれに服従すること、(3)機械的な反復作業になれること、といった工員として働くために必要な態度を身につけ発展させるためであった（Toffler, 1980）。読み・書き・算の勉強が工員として働く上で直接役に立つわけではない。しかし、教育の営みが、彼らが工員として働く上で必要な態度を暗に教えている。そうした教育の意義を当時（Ure の記述では1830年代）の工場経営者たちは暗に気づいていたということである。それは、上述してきたヒドゥン・カリキュラムにほかならないものである。

このように、ヒドゥン・カリキュラムの研究は、子どもが明示される教育計画以上のことを暗に学習していることを、さまざまな観点から明らかにするものである。それは自ずと、教育計画としてのカリキュラム概念から子どもの学習経験をふまえたカリキュラム概念へと、定義が拡張される動きにつながっていく。1970年代のことである（cf. 松下, 2003）。

Pinar の「学習者の個人誌」は、子どもの学習経験をふまえたカリキュラム概念の定義として代表的なものである（Pinar, 1975; Pinar & Reynolds, 1992）。Pinar らは、カリキュラムの定義を「学習者の個人誌 autobiography」⁸⁾ という

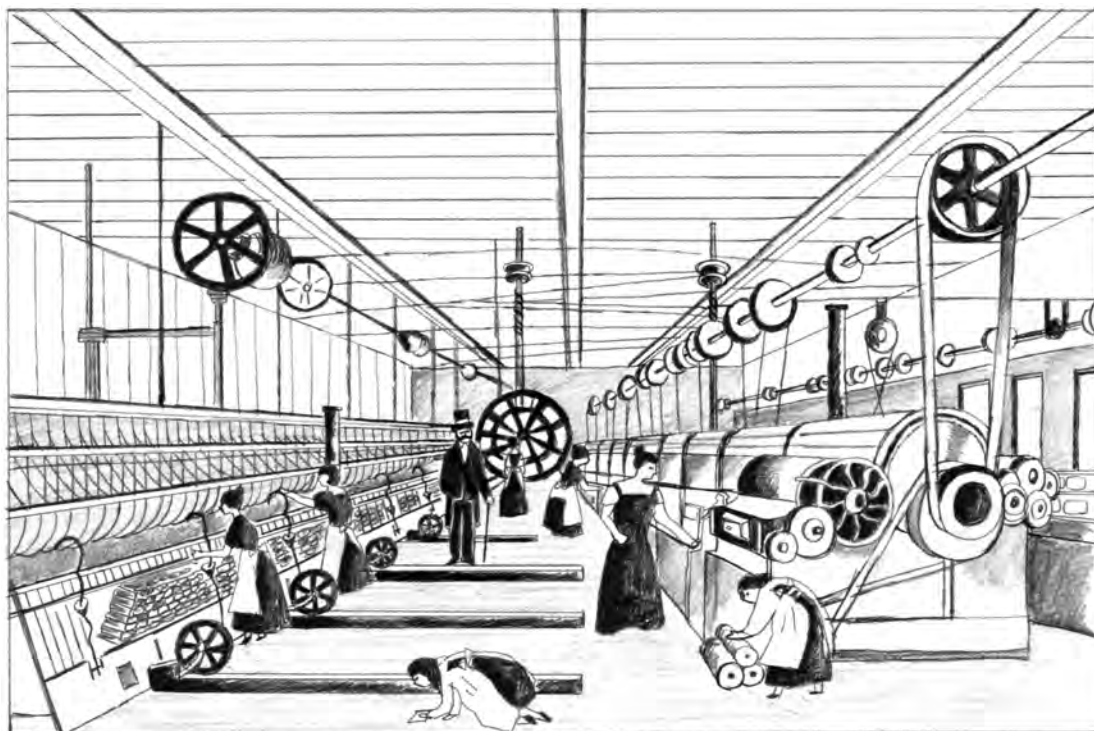


図1 工場（綿織物工場、ミュール紡績機）で働く工員と監督者
（注）Ure（1861）、p.308をもとに作画 ©オカダケイコ

原意に戻し（カリキュラムの語源を「競争路」を意味するラテン語の“curriculum”ではなく、さらに遡って“currere”（走る）を採用した）、その観点から教育とその効果を捉え直そうとしている。それは、個人の「走る」履歴としての経験、言い換えれば、（学習者の）学習経験の履歴を重視し、その視点からカリキュラム概念をとらえなおそうとするものである。

また、子どもの学習経験をふまえてカリキュラムを考えるというとき、その学習経験は学校以外のものであることもある。たとえば学校以外で経験する学習要因、わが国の例でいえば1970年代以降の塾での学習経験はその代表的なものの一つである。塾での学習を、カリキュラムを編成するうえで考慮するかどうかの最終的判断は教師個人に委ねられるに違いないが、子どもの学習経験、その個人誌という観点からカリキュラムを考えるならば、塾での学習経験は決して無視できない要因となることもある⁹⁾。

さらに、ふまえるべき子どもの学習経験には、経験されるものばかりではなく、経験されないこと、以前は経験されていたが次第に経験されなくなっていること、そういうものもある。自然とのふれあいや異年齢同士の関わりなどはその一例である。意図的にカリキュラム化しなければ、これまでふつうにできていたことができなくなる、ということが決して珍しくない。このようなところにも、子どもの学習経験をふまえてカリキュラムを考える重要性がかいま見える。ちなみに、この視点は次稿でアクティブ・ラーニングにおけるカリキュラム問題を検討するときに非常に重要になってくる。

以上をまとめて、本稿ではカリキュラム概念を最広義でとらえ、学習者の学習経験をふまえて考えられる学校・教師（大学／学部・教員）の教育計画と定義する。この定義を大阪大学理学部の進化する理学教育プログラムに当てはめると、それは教員側だけで重要だと考えて編成したカリキュラムではなく、前カリキュラムにおける学生の学習の仕方、授業科目の取り方などの問題点（すなわち、学生の学習経験）をよく鑑みて再編成されたものであることがわかる。

(3)戦略的なカリキュラム開発

ヒドゥン・カリキュラムの考えは、明示された教育計画としてのカリキュラムのなかに隠された教育があることを

示唆するものであった。しかし、隠されて教育されている知識内容が理解され問題視されてくると、そのあるものについては、学校や教師がそれを明示的、戦略的にカリキュラム化することがある。

たとえば、ジェンダーや優劣などの差別要因をなくす教育改革はその代表的なものである。従来の学習指導要領では、女子のみ家庭科必修、男子には体育をより多く課していたが、それは「男は外、女は内」の性役割分業にもとづいていたからである（鶴田、1998a）。それは教育内容のみならず、カリキュラムを実施・運営するさまざまな方法や言動のなかにも表れていた（たとえば、男女別名簿、男女別整理、男女別色の教材など男女の区別を強調する扱い、運動会の旗手や応援団長には男子が、受付係や接待係は女子が受け持つなどの係役割の男女別分担）、「男の子は泣かない」「女の子だからよく気がつくね」といったジェンダーベースの生活指導など。鶴田、1998a、1998b、2002参照）。優劣に関しても同様である。こうして最近の学校教育現場では、ジェンダーフリーの男女混合名簿や運動会／体育祭の競技で1等、2等などの順位をつけないことなどがかなり広く実践されるようになってきている。

(4)カリキュラム要素

本節の最後に、以上述べたカリキュラム概念の定義、カリキュラム開発の戦略をふまえて、本研究のもう1つの目的である、カリキュラムをどう見ていくかという問題について考えてみよう。

最広義でいえば、学生の学習経験を考慮して編成されるカリキュラムが学生を育てるカリキュラムであるのだから、そのカリキュラムを見るということは、カリキュラムとしての教育計画のなかで、学生の学習経験に影響を及ぼしている要素群は何かを見るということになる。このような観点に立って、カリキュラムを構成要素に分け、その上で総合的に見ていこうとするのは安彦忠彦である。

安彦は、カリキュラムを見る対象を教育計画の内部要素¹⁰⁾に求め、次の7つを挙げる（浅沼・安彦〔1985〕参照。各説明は安彦〔1999〕を参考にして大学教育版として筆者が書き直した）。

- (1)教育内容…実際に教えることとした知識、技能、価値などの教育内容が、ある学年の、ある学部・学科の、ある学生（たち）に適したものであったかどうか、など教育内容の妥当性を主として問題にするもの。
- (2)組織原理…コア・カリキュラム、教養科目の構成次元、ある教育内容を正課教育／正課外教育として教えるか、などの組織原理を吟味するもの。
- (3)履修原理…ある教育内容を必修科目／選択科目とするか、外国語科目のように習得の度合を重視して能力別クラスで履修させるか、など履修のさせ方を問題にするもの。
- (4)教材…ある教育内容を習得する上で用いられる教科書教材、実験教材、視聴覚教材など種々の教材が、学生の学習上適切で効果的なものであったかどうかを吟味するもの。
- (5)配当日時数…ある授業科目（群）に配当される単位数が目標達成上十分なものであるか、学年配当や一単位時間の妥当性も含めて配当日時数が総じて効果的なものであるかどうかを問うもの。
- (6)授業形態¹¹⁾…授業で採用される種々の教授形態（一斉講義、小集団、ティーム・ティーチング、個別指導、実験・実習など）が、目標や内容、学生たちの実態に即して適切に、多彩に、柔軟に用いられているかを問題にするもの。
- (7)教授法…カリキュラムの一要素として含めて考える場合に、目標、内容、学生たちの実態に合わせて、適切に、効果的に選択され、工夫されているかを見るもの。

これら7つのカリキュラム要素をもとに大阪大学理学部の新カリキュラムを見ると、それは(2)組織原理を主軸にして（コア・カリキュラム）、(5)配当日時数をそれにあわせて全体を再編成し、(6)授業形態を考慮した木曜企画で前者を補完する、そういう特色をもつカリキュラムだということがわかる。大阪大学理学部の新カリキュラム（進化する理学教育プログラム）はあくまで一例であるが、カリキュラムを見る視点をこのように多次元化すると、あるカリキュラムがどのような次元を重視して編成されているかがよく理解される。

まとめ

大学や学部が組織として学生をどのように育てようとしているかは、カリキュラムに具現化される。それは、大学・学部総体の教育意思と指導計画の表明こそがカリキュラムだからである。しかしながら、大学教育研究におけるカリキュラム論は一部を除いてほとんど議論されておらず、「学生を育てる」「学生の経験を考慮する」などという視点を含み込ませると、この傾向は一層顕著となる。そこで本稿では、研究が進んでいる初等・中等教育のカリキュラム論まで範囲を拡げてレビューをおこない、まずカリキュラムについての概念的整理をおこなった。その結果、子どもは明示される教育計画以上のことを暗に学習しており（＝ヒドゥン・カリキュラム）、初等・中等教育ではこうした事実をふまえて、子どもの学習経験を考慮したカリキュラム開発、その意味でのカリキュラムの概念化がなされていることが明らかにされた。また、カリキュラムを見る視点としてカリキュラムを構成要素に分ける考えが紹介され、それにもとづいて大阪大学理学部の「進化する理学教育プログラム」がどのようなカリキュラム構造になっているかが分析された。カリキュラムを見る視点の多次元化がカリキュラム構造を理解する上で重要だと考えられた。

（注）紙面の関係から、本稿の続きは、『名古屋高等教育研究』7号（印刷中）で論じている（表題「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」）。そこでは、本稿で考察したカリキュラム論をもとにして、大学生のアクティブ・ラーニングを育てる実践的課題を考察している。

注

- 1) 田中毎実は学校化について次のように述べる。「今日の危機の大きな部分は、教育の大衆化が大学をも制したことに起因する。この危機へ対応するために、大学は組織を効率的に「(近代)学校化」するほかはない。近年、大学教育に関わって盛んに議論される「セメスター制」、「単位の実質化」、「カリキュラム整備」、「受講制限」、「シラバス」、「授業法開発」、「厳格な成績評価」、「授業評価・教育評価」、「Faculty Development」などの多くは、大学の教育組織を効率化・システム化し、結局のところ学校化しようとする動きである。加えて、急速に進む国立大学の独立法人化や評価機構設立などの制度的変化が、組織を効率的経営に向けて官僚化する。これによっても、学校化の趨勢は大きく加速されるのである」（田中、2003、p.4）。
- 2) 現行の大学設置基準では以下のように記載されている（下線部は筆者による）。
（教育課程の編成方針）
第十九条 大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする。
- 3) 大阪大学理学部特色 GP のホームページ参照（<http://gp.cep.osaka-u.ac.jp/>）
- 4) 「カフェテリア方式」「定食方式」は慣用的な俗語であろうが、田中（1997）は中間レベルの「中華料理方式」も加えて次のように説明している。定食方式とは、最初から全部お膳立てができていて、学生側にはほとんど選択権がない方式のことである。中華料理方式は、少しだけ選択肢が増える。そして、カフェテリア方式では、自分で好きなものを取ってくるために、すべてが選択となる。
- 5) 初等・中等教育研究の研究者が自身の研究を「初等・中等教育の～」と冠することはあまりないように思われる。「学校教育の～」と冠するものはよく見られる。しかし、大学教育も学校教育の一段階であるとはいえ（『学校教育法』第1条）、学習指導要領を一つとっても、それに縛られる初等・中等教育と、大枠は大学設置基準で規定されながらも、カリキュラムや授業科目については個々の独自色が求められる大学教育とでは、同じ「学校教育」という枠で一緒くたにすることはできない。聞き慣れない表現であろうが、以下では「初等・中等教育」と表現して分別することを断っておく。
- 6) もっとも Kearney & Cook (1960) のこの定義は、まずもってのカリキュラム概念の定義であって、後にいわれるヒドゥン・カリキュラムの現象を想定していないという意味ではない。Kearney らも、「経験単位（an experience unit）の考慮」としてヒドゥン・カリキュラムに相当するものの意義に言及している。
- 7) 邦訳では「隠された（隠れた）カリキュラム」「潜在的カリキュラム」とされている。

- 8) 「履歴書 curriculum vitae」にその原意が残っている（佐藤、1996）。
- 9) 松下（2000）は、生徒の学習経験の履歴を重視したカリキュラム実践例として、S 中学校 3 年生の二次方程式の授業を分析している。S 中学校 3 年生のうち73.8%は学習塾に通っており、生徒は週に 4 時間学校で数学の授業を受け、だいたい週に 3～4 回塾で数学その他の科目を勉強していた。しかし塾では、暗記、計算練習が中心作業となっている。教師はこの状況に着目し、すでに塾で二次方程式を勉強していた約半数の生徒を相手に、まず二次方程式の解の公式の暗記、それを用いて計算練習を一通りやる。しかし、それにはさほど時間をかけないでさっとすませ、全体の 7 割の時間数を解の公式の意味を考えることに充てる、そういうカリキュラム編成を考えて実施した。この実践は、教師が子どもの学習経験の履歴を考慮し、それを前提とした上でカリキュラム編成をおこなった一つの実践例として理解されよう。
- 10) 浅沼・安彦（1985）は、カリキュラムの対象となる外部要素として、「施設・設備との関連」「教職員集団とその力量との関係」「行政的決定過程との関係」の 3 つも挙げているが、本稿で問題意識とする大学教育のカリキュラム問題を、この外部要素まで関連させて議論するとなると、話は大きなものとなり厄介である。ここでは、安彦の指摘を紹介する程度にとどめたい。
- 11) 浅沼・安彦（1985）では「指導形態」とされている。この用語でもとくに問題はないが、ここでは大学教育でより一般的に用いられている「授業形態」という用語を用いることとした。(7)も原文では「指導方法・技術」とされているが、同様の理由で「教授法」という用語を用いた。

引用文献

- 安彦忠彦 1999 「カリキュラムの評価的研究」安彦忠彦（編著）『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房、初版 1985年、181-207頁。
- Apple, M. W. 1979 *Ideology and curriculum*. London: Loutledge & Legan Paul.
- 浅沼茂・安彦忠彦 1985 「教育評価研究とカリキュラム」安彦忠彦（編）『カリキュラム研究入門』勁草書房、153-186頁。
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. 1970 *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Giroux, H. A. 1978 Developing educational programs: Overcoming the hidden curriculum. *The Clearing House*, **52** (4), 148-151.
- Hamilton, D. 1989 *Towards a theory of schooling*. London: Falmer.
- Illich, I. 1971 *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Jackson, P. W. 1968 *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kearney, N. C., & Cook, W. W. 1960 Curriculum. In C. W. Harris (Ed.), *Encyclopedia of educational research: A project of the American Educational Research Association*. 3rd edition. New York: Macmillan. Pp.358-365.
- LeCompte, M. 1978 Learning to work: The hidden curriculum of the classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, **9** (1), 22-37.
- 松下佳代 2000 「「学習のカリキュラム」と「教育のカリキュラム」」グループ・ディダクティカ（編）『学びのためのカリキュラム論』勁草書房、43-62頁。
- 松下佳代 2003 「大学カリキュラム論」京都大学高等教育研究開発推進センター（編）『大学教育学』培風館、63-85頁。
- 溝上慎一 2004 『現代大学生論—ユニバーシティ・ブルーの風に揺れる—』NHK ブックス。
- 溝上慎一 2007 「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』7号、印刷中。
- Musgrave, P. W. 1979 *The sociology of education*. 3rd ed. London: Methuen. (Original work published in 1965).
- 小野浩 1978 「カリキュラム」山根常男・森岡清美・本間康平・竹内郁郎・高橋勇悦・天野郁夫（編）『教育』（テキストブック社会学3）。有斐閣ブックス、67-79頁。

- Pinar, W. F. 1975 Currere: Toward reconceptualization. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, California: McCotchan. Pp.396-414.
- Pinar, W. F., & Reynolds, W. M. 1992 Curriculum as text. In W. F. Pinar, & W. M. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*. New York: Teachers College Press. Pp.1-14.
- Pollard, A. 1980 Teacher interests and changing situations of survival threat in primary school classrooms. In P. Woods (Ed.), *Teacher strategies: Explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm. Pp.34-60.
- 佐藤学 1996 『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』 世織書房.
- 清水一彦 1998 『日米の大学単位制度の比較史的研究』 風間書房.
- 館昭 2004 「学士課程教育構築の課題」 絹川正吉・館昭 (編著) 『学士課程教育の改革』 東信堂、5-23頁.
- 武内清 2005 「大学とキャンパスライフ」 武内清 (編) 『大学とキャンパスライフ』 上智大学出版、7-35頁.
- 武内清・浜島幸司・大島真夫 2005 「現代大学生の素顔—「12大学・学生調査」から—」 武内清 (編) 『大学とキャンパスライフ』 上智大学出版、293-315頁.
- 田中毎実 2003 「大学教育学とは何か」 京都大学高等教育研究開発推進センター (編) 『大学教育学』 培風館、1-20頁.
- 田中義郎 1997 「カリキュラム改革—理念と現実—」 清水畏三・井門富二夫 (編) 『大学カリキュラムの再編成—これからの学士教育—』 玉川大学出版部、26-63頁.
- 寺崎昌男 1999 『大学教育の創造—歴史・システム・カリキュラム—』 東信堂.
- 寺崎昌男 2001 「高等教育カリキュラムの改革動向」 日本カリキュラム学会 (編) 『現代カリキュラム事典』 ぎょうせい、415-416頁.
- Toffler, A. 1980 *The third wave*. New York: Bantam Books.
- 恒吉僚子 1992 『人間形成の日米比較—かくれたカリキュラム—』 中公新書.
- 鶴田敦子 1998a 「「男女共学」から「男女平等教育 (ジェンダー・イクイティの教育)」へ」 『教育学研究』 65巻 4 号、315-323頁.
- 鶴田敦子 1998b 「人権・平等・共生の教育課程」 『人間と教育』 (民主教育研究所編)、1998年12月号、40-47頁.
- 鶴田敦子 2002 「学校教育とジェンダー」 『歴史地理教育』 No.644、68-73頁.
- Ure, A. 1861 *Philosophy of manufactures, or, an exposition of the scientific, moral, and commercial economy of the factory system of Great Britain*. 3rd ed. New York: B. Franklin.
- Whitty, G., & Young, M. (Eds.) 1976 *Explorations in the politics of school knowledge*. Driffield, England: Studies in Education.